

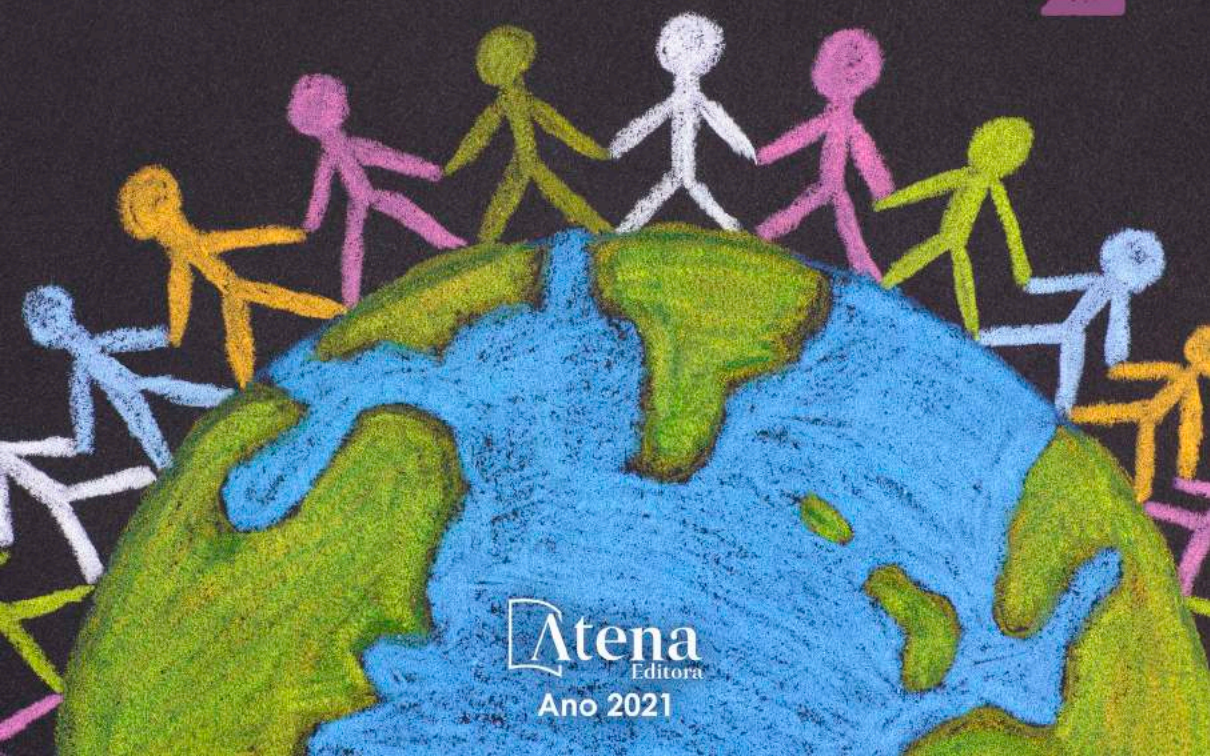
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

2



Atena
Editora
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

2



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-653-6
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.536211611>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva


SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ESTRATEGIAS UNIVERSITARIAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL

Jorge Narciso España Novelo

Geovany Rodríguez Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116111>


CAPÍTULO 2..... 13

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE (UNI-RN)

Fátima Cristina de Lara Menezes Medeiros

Fábio Fidelis de Oliveira


Vania de Vasconcelos Gico

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116112>

CAPÍTULO 3..... 23

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR UMA REFLEXÃO PARA CONSTRUÇÃO DE MODELOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Mónica Simão Mandlate

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116113>

CAPÍTULO 4..... 37

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL E EM PORTUGAL: REFLEXÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS ENVOLVENDO LEGISLAÇÃO E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Fabiana Diniz Kurtz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116114>

CAPÍTULO 5..... 49

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CAMINO PARA APRENDER A SER EN EL MUNDO

Mafaldo Maza Dueñas


Vanessa García González

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116115>

CAPÍTULO 6..... 61

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Alessandra Pimentel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116116>






CAPÍTULO 7..... 76

INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS


Paula Lamb Quilião

Natália Rampelotto Santi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116117>

CAPÍTULO 8	89
AS EXPERIÊNCIAS CLÁSSICAS DE PIAGET NA ATUALIDADE: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS CRIANÇAS INFLUENCIA OS RESULTADOS OBTIDOS?	
Filomena de São José Bolota Velho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116118	
CAPÍTULO 9	110
ENSINO DE HISTÓRIA ALÉM DAS AMARRAS: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA	
Júlia Silveira Matos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116119	
CAPÍTULO 10	128
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS POTENCIALIDADES DO ERRO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	
Nelson Luiz Graf Odi	
Magda Cabral Costa Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161110	
CAPÍTULO 11	139
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara	
Hanan Sarkis Kanaan	
Thais Silva Franco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161111	
CAPÍTULO 12	148
INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DIFERENTES FORMAS DE POBREZA	
Amanda Mabel Zanga	
Bettina Laura Donadello	
Hebe Carlota Anadón	
Marcos Horacio Arrúe	
María Cristina Cantore	
Ana Carolina Ezeiza Pohl	
Alejandro Oscar Goitea	
Nicolás Félix Kotliar	
Zulema Juana Nisi	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161112	
CAPÍTULO 13	158
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SUSTENTO TEÓRICO Y REFLEXIÓN PRÁCTICA	
Federico Ramón Pafundi	
Carolina Mabel Ravinale	
Carolina Florencia Sánchez	
Juan Carlos López Gutiérrez	

Isarelis Pérez Ones

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161113>

CAPÍTULO 14..... 167

A MATEMÁTICA E SUA FORMA LÚDICA DE ENSINAR

José Roberto Costa

Queren de França Camargo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161114>

CAPÍTULO 15..... 179

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: TROCA DE SABERES ENTRE A ATENÇÃO BÁSICA E A ALTA COMPLEXIDADE

Mariana Ribeiro Marques

Rodrigo Domingos de Souza

Aline Decari Marchi

Tatiane Felizari Gregghi Nasser

Jéssica da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161115>

CAPÍTULO 16..... 181

GRAMSCI ESTADO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO DE ESTADO CONFORME GRAMSCI

Valtair Francisco Nunes de Brito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161116>

CAPÍTULO 17..... 193

UMA HISTÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DA FFC-UNESP/MARÍLIA (1963-2005): O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

Leonardo Marques Tezza

Rosane Michelli de Castro

Rodolfo de Oliveira Medeiros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161117>

CAPÍTULO 18..... 204

SEXUALIDAD DESORIENTADA Y JUVENTUD: CAUSAS DE DESIGUALDAD

Juan Carlos Rodríguez Mata

María Del Rosario Hernández Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161118>

CAPÍTULO 19..... 215

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Priscila Vieira Ferraz de Melo

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa


Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161119>

CAPÍTULO 20..... 224

POLÍTICA PÚBLICA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN QUE IMPACTA EL SISTEMA ESCOLAR DE ESTADOS UNIDOS: ¿GLOBALIZACIÓN SIN BILINGÜISMO?

Nhora Gómez-Saxon
Allison Tarwater Reeves
Aida Cristina Perdomo
Isabel Hernández Arteaga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161120>

CAPÍTULO 21..... 239

A LINGUAGEM MATEMÁTICA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO DA NOVA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEJA)


Elaine Estaneck Rangel dos Santos
Almy Junior Cordeiro de Carvalho
Shirlena Campos de Souza Amaral
Gabriela do Rosario Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161121>

CAPÍTULO 22..... 252

DISCIPLINA PARA O FUTURO. NOTAS SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA COVID NA EDUCAÇÃO EM DESIGN


Andrea Carri Saraví
Valentina Perri

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161122>

CAPÍTULO 23..... 261

EDUCAÇÃO NA ERA DA CIBERCULTURA. O POLO INFORMÁTICO E AS POTENCIALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO VIRTUAL


Aliandra Barroso Cardoso Heimbecker
Maria Ione Feitosa Dolzane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161123>

CAPÍTULO 24..... 289

A CONTEMPORANEIDADE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA PROPAGADA COM A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA


Aline Lucielle Silva
Jonathan Faraco França
Madalena Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161124>

CAPÍTULO 25..... 299

TRILHA INTERDISCIPLINAR PELA ARTE DOS AZULEJOS DE BELÉM


Luciano Santana Begot
Cristina Lúcia Dias Vaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161125>

CAPÍTULO 26.....315

FLAGRANDO CONEXÕES: DA MODERNIDADE ÀS TRANSFORMAÇÕES
SOCIOCULTURAIS E POLÍTICAS AO ENCONTRO DA CIDADE DE ITATIBA-SP,
PERÍODO (1890-1920)

Andréia Cristina Borges Rela Zattoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161126>

SOBRE O ORGANIZADOR.....325

ÍNDICE REMISSIVO.....326

AS EXPERIÊNCIAS CLÁSSICAS DE PIAGET NA ATUALIDADE: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS CRIANÇAS INFLUENCIA OS RESULTADOS OBTIDOS?

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão 18/06/2021

Filomena de São José Bolota Velho

Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI)

Unidade de Investigação para o
Desenvolvimento do Interior (UDI)
<https://orcid.org/0000-0001-6774-7190>

RESUMO: Pretendemos replicar as provas clássicas de Piaget e perceber se os seus resultados são influenciados pela utilização quotidiana das crianças de tecnologias (tablets, telemóveis, computadores). A nossa amostra é incidental, constituída por 20 crianças dos 5 aos 7 anos, que frequentam a pré escola e a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste estudo comprovámos os resultados obtidos por Piaget bem como a sua independência do uso de tecnologias. Salientamos a importância do processo de maturação no desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências clássicas de Piaget. Crianças. Tecnologia. Atualidade.

**PIAGET'S CLASSIC EXPERIENCES
NOWADAYS: DOES THE USE OF
TECHNOLOGIES IN CHILDREN
INFLUENCE THE RESULTS OBTAINED?**

ABSTRACT: We intend to replicate Piaget's classic experiences and understand if their

results are influenced by children's daily use of technologies (tablets, mobile phones, computers). Our sample is incidental, consisting of 20 children from 5 to 7 years old. Who attend pre-school and elementary school. In this study we confirmed the results obtained by Piaget as well as his independence from the use of technologies. We emphasize the importance of the maturation process in child development.

KEYWORDS: Piaget's classic experiences. Children. Technologies. Nowadays.

1 | INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior, durante mais de trinta anos, aos cursos de formação de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, com as suas realidades e práticas pedagógicas, permite-nos aperceber da importância da infância como período estruturante na formação da personalidade. A supervisão de estágios permite-nos contactar de perto com as crianças e seu desenvolvimento, observando e compreendendo as necessidades de cada faixa etária e dentro da mesma, as de cada criança. Todos os anos nos surpreende a evolução das crianças, quer nas suas brincadeiras, quer nos seus processos evolutivos de aprendizagem. A abordagem construtivista de Piaget segundo a qual a criança constrói o seu conhecimento, como sujeito ativo, em interação com o meio, responde a questões fundamentais no processo de ensino aprendizagem, assinalando a importância do

educador na elaboração e manutenção de materiais pedagógicos apropriados a cada idade e sua utilização consciente. Também a sua teoria de desenvolvimento com passagem progressiva por diversos estádios de desenvolvimento propiciam um referencial sólido para planificação e execução de um trabalho pedagógico consciente.

Ao longo do tempo temos constatado muitas diferenças nos estímulos que rodeiam as crianças. Referimo-nos especificamente ao uso das tecnologias na pré-escola e Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em todas as salas existem computadores que as crianças manipulam com grande gosto, alegria e facilidade. A verdade é que, atualmente, elas nascem num mundo digital (daí o termo de *nascidos digitais*) onde tem acesso fácil a telemóvel, *tablet* e computador, seja em casa, na escola ou no centro comercial. Crianças com 2 anos (ou antes) desbloqueiam *tablets* e telemóveis dos pais; aos 3 anos procuram o YouTube para ouvirem canções e ouvirem histórias; na pré-escola mexem sem qualquer problema no computador da sala, onde manuseiam o rato, escolhem figuras e na escola primária têm telemóvel que manuseiam facilmente, etc.

Face a estas mudanças aliada ao gosto pelo estudo do pensamento infantil, numa perspetiva construtivista, sentimos fazer sentido a questão que começou a pairar na nossa mente: será que atualmente, as crianças, com todo este progresso tecnológico, continuam a corresponder às tarefas cognitivas definidas por Piaget, para estas idades, ou fazem-no mais cedo?

Assim nasceu este trabalho que tem como objetivo replicar algumas das provas Piagetianas clássicas, entre as quais as de conservação de sólidos e líquidos e prova das três montanhas, para tentar compreender se as crianças de hoje em dia têm um raciocínio mais rápido devido ao uso precoce de tecnologias variadas.

No início deste estudo apresentamos uma breve revisão de literatura com o objetivo de analisar a influência que as tecnologias têm, atualmente, no desenvolvimento das crianças. De seguida apresentamos genericamente a teoria de Piaget com a apresentação específica dos estádios de desenvolvimento e das provas de conservação clássicas por ele realizadas.

Apresentamos depois, detalhadamente, o nosso estudo que decorreu com crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos na pré-escola e escola do 1º CEB, na cidade da Guarda (Portugal). Debruçamo-nos de seguida sobre a apresentação e interpretação de resultados e apresentamos por fim os limites do estudo e algumas conclusões.

2 | CONCRETUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento Cognitivo: Teoria de Piaget

Piaget considera que o desenvolvimento é um produto entre as características biológicas individuais e o meio ambiente, ao qual o sujeito é exposto durante a vida. O conhecimento produz-se a partir da ação do sujeito sobre o mundo em que vive, e só se

estabelece com a estruturação da experiência que lhe vai permitir atribuir significação. O desenvolvimento infantil abarca os padrões universais, as diferenças individuais e as influências contextuais. Crescimento, maturação e desenvolvimento humano são três processos interligados que ocorrem durante a nossa vida.

Os esquemas, são estruturas mentais pelas quais nos adaptamos e organizamos ao recebermos estímulos ambientais.

Os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo, propostos por Piaget (1975; 1983; 1990; 1997), resultam do funcionamento das estruturas mentais em diferentes momentos da sua construção. Os estádios expressam as etapas pelas quais se dá a construção do mundo pela criança. O autor distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas: estágio sensório-motor (até aos 2 anos); estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos / pré-escola); estágio operatório concreto, (dos 7 aos 11 anos /escola do 1º CEB) e estágio operatório formal, (dos 11-12 anos à adolescência). Em todos os estádios enunciados, há avanços, a nível cognitivo, em relação ao período anterior e limites (aquilo que a criança ainda não é capaz de “pensar” mas que será no período seguinte). Centrar-nos-emos nos estádios pré-operatório e operatório, por serem os que correspondem às idades das crianças do nosso estudo.

O Estádio Pré Operatório (dos 2-3 aos 6-7 anos / Pré-escola), é um período de transição entre o período anterior (sensório motor) e a inteligência pré-concetual ou simbólica. Esta passagem não ocorre de forma brusca, mas através de transformações lentas e sucessivas. Piaget reitera o papel da imitação nesta transição. As crianças, nesta fase possuem uma inteligência mágica, metafórica e imaginativa. São egocêntricas, compreendendo e interpretando as situações sob o seu ponto de vista, numa perspetiva autocentrada. Elas são incapazes de distinguir aparência de realidade, confundindo o que é real com a aparência externa (...se uma esponja parecer uma pedra... diz que é realmente uma pedra). São também animistas, atribuindo vida a objetos inanimados (...a primavera tenta chegar, mas o inverno diz: «Eu não vou! Eu não vou!»). Ao nível da causalidade têm grandes limitações pois não raciocinam ainda logicamente sobre causa e efeito, mas por transdução vendo uma situação como base para outra, existindo ou não logicamente uma relação causal (...os seus «maus» comportamentos causaram uma doença em si... noutra criança...ou o divórcio dos pais) (Papalia *et al*, 2013).

Ainda não desenvolveram os princípios lógicos do pensamento. Este estágio é constituído por dois sub estádios: pré-concetual ou simbólico e intuitivo (Tavares *et al*, 2007). No primeiro, denominado pré concetual (3-4 anos), o pensamento da criança é simbólico pois envolve o uso de palavras, gestos, imagens e ações para representar ideias, pensamentos ou comportamentos. Este tipo de pensamento pode ser observado no jogo simbólico, no qual a criança transforma o real ao sabor das suas necessidades e desejos momentâneos. A representação simbólica, proveniente da interiorização da imitação, possui o caráter estático da imitação, versando, assim, essencialmente, sobre as configurações,

por oposição às transformações.

No segundo, denominado intuitivo, (5-6 anos) o pensamento da criança caracteriza-se por ser subjetivo, imediato e direto (Tavares *et al*, 2007). A intuição é um tipo de ação realizada em pensamento e vista mentalmente: transvasar, encaixar, seriar, deslocar etc. ainda são esquemas de ação através dos quais a representação assimila o real. A intuição opera sobre configurações de conjunto e já não sobre simples coleções sincréticas, como no período anterior. O limite desta fase é o pensamento lógico.

No estágio operatório concreto (7 aos 10-11 anos / escola 1º CEB), existem mudanças a nível de desenvolvimento, que exigem oportunidades e tempo de experimentação, manipulação e aprendizagem em contexto. A criança gradualmente questiona-se e vai tentando obter respostas possíveis adquirindo um tipo de pensamento mais complexo e evoluído. Podem, agora, utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). São capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspetos de uma situação em consideração. No entanto, ainda estão limitadas a pensar em situações reais no aqui e agora (Papalia *et al*, 20013).

São menos egocêntricas e mais proficientes em tarefas que exigem raciocínio lógico: pensamento espacial, compreensão de causalidade, categorização (incluindo seriação, inferência transitiva e inclusão de classe), raciocínio indutivo, raciocínio dedutivo, conservação e operações numéricas.

Compreendem melhor as relações espaciais. Possuem uma ideia mais clara da distância entre um lugar e outro e de quanto tempo se leva para chegar lá; têm mais facilidade em se lembrar do trajeto e dos seus pontos de referência. A experiência desempenha um papel importante nesse desenvolvimento. Aperfeiçoam a capacidade de utilizar mapas e modelos e de comunicar informações espaciais. Aperfeiçoam os julgamentos sobre causa e efeito. Os processos mentais desenvolvem-se à medida que a experiência ajuda as crianças a revisar as suas teorias intuitivas sobre como as coisas funcionam (Papalia *et al*, 2001; 2013).

A capacidade de categorizar ajuda as crianças a pensar logicamente. Tornam-se capazes de compreender propriedades lógicas como a reversibilidade (capacidade de se representar uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula), a inferência transitiva (capacidade de reconhecerem uma relação entre dois objetos, conhecendo-se a relação entre cada um deles e um terceiro); a inclusão de classes (capacidade de identificarem a relação entre o todo e as suas partes).

Tornam-se mais capazes a resolver problemas. Os limites desta fase são as dificuldades no domínio do pensamento abstrato (será adquirido na próxima fase).

2.1.1 Provas operatórias de Piaget

Foi na tentativa de compreender o desenvolvimento cognitivo que Piaget (1975)

elaborou as provas operatórias, visando avaliar a lógica do pensamento. Através das mesmas é possível conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas da criança e perceber se as suas estruturas mentais, organizadas através de estádios, acompanham a idade cronológica ou se existe uma desfasagem cognitiva. Estas provas abordam especificidades de várias áreas do domínio cognitivo (lógico matemática, classificação, ordenação e seriação). Constituem, pois, um instrumento importante na avaliação do nível cognitivo e do estádio de desenvolvimento em que a criança se encontra. A este respeito, MacDonell (1994), afirma que o objetivo das provas piagetianas é avaliar noções chave do desenvolvimento cognitivo de tempo, número, causalidade ou conservação, dependendo do conteúdo específico tomado em consideração em cada uma delas. A segurança nos resultados obtidos nas provas de Piaget (1975), acerca do reconhecimento do estádio de desenvolvimento em que se encontra a criança advém do facto de cada uma das crianças só apresentar as respostas que as suas estruturas mentais lhe permitem apresentar. Não pode fingir.

Existem estratégias durante a realização das provas visando obter sucesso na avaliação, ou seja rigor na constatação do nível cognitivo em que a criança se encontra. Assim, é condição fundamental que a criança compreenda a relação de igualdade dos materiais apresentados (Sampaio, 2010). A prova não pode ter início antes de a criança reconheça a igualdade das bolas de plasticina (no caso de conservação de sólidos) ou da quantidade de líquido nos dois copos (no caso da conservação de líquidos).

Durante as provas pode existir *contra argumentação* na qual o entrevistador provoca a argumentação da criança. Este passo é muito importante já que permite avaliar a segurança da resposta dada pela criança face à provocação do seu argumento. Esta contra argumentação pode ser feita afirmando por exemplo: *esteve aqui um menino da tua idade, antes de ti, que disse que era ... (o contrário do que a criança em entrevista afirmou)*, questionando de seguida: *quem tem razão: tu ou o menino que disse que... ?*

As respostas são avaliadas em três (3) níveis, segundo as orientações de Piaget (1975): **i**) nível 1 (não conservador); **ii**) nível 2 (intermédio) e **iii**) nível 3 (conservador). No primeiro nível (não conservador), a classificação indica que a criança não compreendeu os conceitos avaliados, não tendo atingido o nível operatório nesse domínio. No segundo nível (intermédio) a criança dá respostas incompletas, demonstrando instabilidade e oscilações, ou seja, num momento conserva noutro não. E no terceiro nível (conservador), a criança dá respostas certas sem vacilar e utiliza uma argumentação clara, o que demonstra ter adquirido a noção de conservação.

Existem diferenças evidentes na resolução destas provas nas crianças com um tipo de pensamento pré operacional (3 a 6 anos, na pré-escola) e operacional (7 a 10 anos, no 1º CEB). As crianças da pré escola tiram conclusões ilógicas porque são incapazes de pensar sobre vários aspetos de uma situação ao mesmo tempo. A centração limita o pensamento das crianças pequenas.

Fazemos aqui um parêntesis para incluir a prova das três montanhas de Piaget (Piaget e Inhelder, 1997), que mostra e avalia, de forma clara, o egocentrismo. Nesta prova, a criança senta-se numa cadeira em frente a uma mesa sobre a qual existem três grandes montes. Na cadeira oposta está um boneco. O investigador pergunta como é que o boneco vê as montanhas. As crianças pequenas, não são capazes de responder corretamente. Descrevem as montanhas da sua própria perspectiva. Piaget identificou tal facto como um indício da incapacidade de imaginar um ponto de vista diferente. As crianças maiores, conseguem colocar-se no lugar do boneco e percebem que o seu ponto de vista é diferente.

Crianças pré-operacionais não são capazes de considerar dois atributos ao mesmo tempo. Uma vez centradas num aspeto, não conseguem pensar logicamente nos dois. Não compreendem a conservação ou seja o facto de que duas coisas iguais continuam iguais se a aparência for alterada, desde que nada tenha sido acrescentado ou retirado (as crianças desenvolvem diferentes tipos de conservação em idades diferentes). A capacidade de conservar também é limitada pela irreversibilidade ou incapacidade de compreender que uma operação ou ação pode ocorrer de duas ou mais maneiras. As crianças pré-operacionais costumam pensar como se estivessem a assistir a um filme com uma série de imagens estáticas: concentram-se em estados sucessivos, e não reconhecem a transformação de um estado para outro. Nas experiências de conservação de líquidos (por exemplo) concentram-se em como a água se apresenta em cada copo em vez de na água a ser vertida de um copo para outro, e assim não compreendem que a quantidade de água é a mesma.

As crianças no período operacional, a nível de conservação, encontram as respostas mentalmente. Compreendem o princípio de identidade e o da reversibilidade.

2.2 A criança nos dias de hoje: influência das tecnologias no seu desenvolvimento

A tecnologia faz parte do dia a dia das crianças, seja dentro ou fora da escola, portanto, não há como negar a sua influência. Sendo uma ferramenta tão presente na sua vida, é importante explorar todo o potencial benéfico que o seu uso pode trazer para a educação. As pesquisas relativas a esta temática mostram a existência de aspetos positivos e negativos no que concerne ao uso de telemóveis, tablets e computadores, na infância. É do conhecimento geral que o uso das tecnologias é cada vez mais frequente e precoce, tendo as crianças fácil acesso às mesmas desde muito cedo.

As crianças desta geração, antes de serem alfabetizadas, já sabem utilizar a maioria das tecnologias, sendo relativamente comum saberem escrever o seu nome num computador em vez de praticar a escrita num caderno ou folha.

É comum vermos algumas crianças deixarem de lado os brinquedos, que favorecem o seu desenvolvimento a nível geral (cognitivo, criatividade, coordenação), para usarem telemóveis e tablets pois, precocemente, são seduzidas pelas tecnologias. Os autores

acima referidos, sublinham que o uso de tablets e smartphones por crianças, as afastam do contacto físico com brinquedos tradicionais, caracterizados pela criatividade, coordenação motora e reflexa, dificultando a vivência de experiências sinestésicas (audição, visão, paladar, olfato, tato) decorrentes da relação da criança com o mundo real. Para além deste facto, alertam ainda para a desconstrução do vínculo afetivo entre as crianças e os pais, sublinhando ainda a ausência de referências de natureza emocional que dificultam o desenvolvimento da sua cognição no âmbito escolar.

De facto, a tecnologia veio substituir silenciosamente hábitos tradicionais como a interação física entre pessoas, e prejudicar a forma de escrita pois com o uso de abreviaturas e símbolos, muito usadas na digitação, as crianças deixam de obedecer às normas linguísticas, sendo, assim, impedidas de escrever de forma correta.

As novas tecnologias são um bom suporte para facilitar o acesso aos novos conhecimentos e servem também de base para novas adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimentos. Sempre que usadas de forma correta trazem benefícios para as crianças, podendo estimulá-las á leitura, despertar a curiosidade para novas descobertas, favorecer o querer e o prazer de aprender dentro e fora da escola, ajudando a manter o foco nas atividades escolares.

Se antigamente, as crianças para brincarem apenas tinham jogos e brincadeiras tradicionais, agora têm uma maior diversidade, mas que infelizmente as mantem em casa, as isola, pois não há contato físico com outras para brincar.

Reparamos que as crianças desta geração têm uma enorme facilidade em trabalhar com as tecnologias e fazem-no com uma rapidez e agilidade incrível, o que as torna mais rápidas no sentido de manusear objetos, e efetivamente têm uma maior capacidade para processar muitas informações ao mesmo tempo.

É importante que a criança desenvolva primeiramente a criatividade e o raciocínio para depois utilizar a tecnologia livremente, sem se tornar dependente dela. Hoje em dia as crianças são cada vez mais consumidoras e menos criativas em todos os níveis – ação, emoção e pensamento – e isso é um grande perigo.

Consideramos que através da tecnologia temos várias ferramentas para que as crianças aprendam de forma mais lúdica, existindo a possibilidade de que possam contribuir para aprendizagens cognitivas precoces.

3 | OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo do nosso trabalho é responder à questão: será que o uso das tecnologias por parte das crianças influencia o desenvolvimento do seu raciocínio, de modo a realizarem com sucesso as provas clássicas piagetianas precocemente?

4 | METODOLOGIA

Neste estudo replicamos as provas clássicas de conservação de sólidos e líquidos e a prova das 3 montanhas de Piaget. Quando se replica um estudo, pretende-se comparar dados e obter resultados semelhantes ao original. Replicar significa investigar novamente com a finalidade de observar, investigar, experimentar, comparar os resultados e validar as teorias (Berthon *et al.*, 2002; Evanschitzky *et al.*, 2002).

4.1 Amostra

A nossa amostra é de tipo incidental. Este tipo de amostra caracteriza-se por ser formada por sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso, sendo incluídos no estudo à medida que se apresentam até a amostra atingir o tamanho desejado (Fortin, 2003). É constituída por vinte (20) crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos de idade, sendo que dez (10) das crianças frequentam o Pré-Escolar e as dez (10) restantes o 2º ano do 1º CEB. A escolha destas idades visou a possibilidade de captar um período de transição ou de mudança conceptual (Carey, 1985) no pensamento das crianças (do pré operatório ao operatório concreto).

Idade	Numero de crianças
5 anos (pré-escola)	5
6 anos (pré-escola)	5
7 anos (escola 1º Ciclo)	5
8 anos (escola 1º Ciclo)	5
Total	20

Tabela 1 – distribuição da amostra, por idades.

A tabela 1 mostra a distribuição das crianças, da amostra, por idades e nível de ensino: cada faixa etária está representada por cinco crianças, num total de vinte, distribuídas pela pré escola (5-6 anos) e pela escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (7-8 anos).

Ao nível de competências tecnológicas, na pré-escola e escola, todas as crianças, da amostra, as possuem, a nível de manuseamento do computador, na sala de atividades.

Em casa, todas as crianças, da amostra, têm tablet (ou usam o dos pais), que usam diariamente, sabendo manuseá-lo (ligar, desbloquear, procurar jogos e aceder ao YouTube). O tempo diário, de utilização e manuseamento pelas crianças de 5 e 6 anos é de 2 horas. Este tempo diário, aumenta para as crianças de 7 e 8 anos, para 2 a 3 horas.

4.2 Instrumentos

A medida desempenha um papel fundamental na investigação. Ela é determinada pela questão de investigação e pelas definições conceptuais e operacionais dos conceitos

em estudo influenciando diretamente os resultados da mesma (Fortin, 2003). Descrevemos de seguida os instrumentos empregues para avaliação das variáveis definidas e enunciadas.

Questionário para Pais: elaborámos um questionário e, através dele, inquirimos os pais das crianças seleccionadas para a nossa amostra acerca da idade da criança a participar no estudo, bem como acerca do número de horas que a criança, diariamente, utilizava e manipulava tablet, telemóvel ou computador.

Entrevista Semi Estruturada: o entrevistador deve estar familiarizado com o conteúdo da entrevista e criar um clima de confiança e aprender a evitar os enviesamentos, verbais e não verbais, durante a entrevista. O seu papel não se limita somente a colocar questões e a exercer controlo sobre a qualidade das respostas, mas também a criar uma situação interpessoal destinada a influenciar o grau de motivação dos sujeitos (Burns e Grove, 1993; Robert, 1988, Wilson, citados por Fortin, 2003).

Utilizámos um método similar ao denominado método clínico de Piaget, formulando as perguntas correta e cuidadosamente na mesma linguagem dos sujeitos (Piaget, 1982). Esta técnica consiste na formulação de um instrumento geral inicialmente comum a todos os indivíduos mas que permite a adaptação a cada sujeito ao longo da entrevista ao longo das respostas que ele vai dando.

Também permite confrontar, em momentos distintos da entrevista, a veracidade ou não das respostas dos sujeitos no sentido de poder determinar se as suas respostas são espontâneas/autónomas ou se pelo contrário são sugeridas pelo meio ambiente ou pelo investigador.

4.3 Procedimento

Após termos contactado as pré-escolas e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, na cidade da Guarda e obtido consentimento das mesmas, enviámos uma carta aos pais das crianças seleccionadas, explicando o objetivo do trabalho. Juntámos um questionário com pedido de informações relativas à criança (idade e hábitos de utilização e manuseamento de tablet, computador e telemóvel) e um pedido de autorização para entrevistar a criança.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente em espaço disponibilizado pelas instituições escolares. Realizámos com todas as crianças as provas clássicas de conservação de sólidos e líquidos de Piaget (Piaget, 1975; Piaget e Inhelder, 1975; Sprinthall e Sprinthall, 1993) e a prova das 3 montanhas (Papalia *et al*, 2013).

Aplicação e Critérios de Classificação: para a conservação de sólidos apresentámos à criança duas bolas iguais de plasticina. Depois de a criança ter admitido a igualdade entre elas foram colocadas três situações: massa achatada; em forma de salsicha e divisão de cada uma das bolas em cinco bolinhas. Após cada situação de mudança, questionámos a criança acerca da quantidade de plasticina presente em cada forma. Para a prova de conservação de líquidos, utilizámos dois copos iguais com a mesma quantidade de água. Depois de a criança ter admitido a igualdade, foram feitos transvasamento para

dois copos diferentes, tendo sido feito o transvasamento apenas com o líquido contido num dos copos. Após cada transvasamento questionámos a criança acerca da quantidade de água presente em cada copo.

Para qualquer resposta das crianças era solicitada justificação. As respostas foram registadas em três níveis: não responde; errou (não admite a igualdade) e acertou (admite a igualdade). Os argumentos de conservação utilizados pela criança nas provas de conservação de quantidades sólidas e líquidas foram classificados em 4 níveis: 1. Não argumenta; 2. Utiliza argumentos visuais/percetivos; 3. Às vezes admite a igualdade com argumentos lógicos e outras vezes não admite; 4. Utiliza argumentos lógicos de identidade, inversão ou compensação.

As crianças foram classificadas segundo três níveis de conservação: **1.** Não conservador, quando a mudança da plasticina ou da água implicava desigualdade; **2.** Intermédio, quando a criança admitia por vezes a igualdade com argumentos de identidade, inversão ou compensação e outras vezes não; **3.** Conservador, quando a criança admitia a igualdade para cada prova e utilizava pelo menos um argumento lógico (identidade, inversão e compensação) em cada situação de transformação.

Na prova das 3 montanhas apresentámos uma maquete com três montanhas, um moinho, uma árvore, animais, uma casa e uma boneca. As montanhas tinham tamanhos diferentes e o moinho, a árvore, os animais e a casa estavam colocados de forma a que a vista não fosse igual para a criança e para a boneca. A criança antes de iniciar a prova **i)** via a maquete do ângulo que quisesse; **ii)** sentava-se depois numa cadeira, continuando a ver a maquete; **iii)** era colocada uma boneca sentada na cadeira à sua frente. Seguiam-se questões acerca do que ela via e do que veria a boneca, sentada em frente a ela.

Para todas as respostas dadas pelas crianças foi solicitada uma justificação. Nesta prova, cujo objetivo era investigar o quanto a criança consegue descentrar-se do seu ponto de vista as respostas e os argumentos dados pelas crianças foram categorizados em 3 níveis: **1.** Descreve a mesma paisagem e utiliza argumentos de centração (iguais para si própria e para a boneca); **2.** Descreve paisagens diferentes e utiliza argumentos de descentração (diferentes para si própria e para a boneca).

Classificaram-se as respostas dadas pelas crianças nos seguintes níveis evolutivos: **1.** Existe indiferenciação entre a perspetiva da criança e o da boneca; **2.** Existe diferenciação parcial ou total das perspetivas da criança e da boneca.

5 I APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Fazemos de seguida a apresentação dos resultados obtidos na aplicação das Provas de Conservação de Sólidos e Líquidos e Prova das Três Montanhas de Piaget às crianças da pré escola e do 1º CEB. Cada criança é representada por uma letra, sendo indicada a idade.

O trabalho tornar-se-ia muito longo se apresentássemos o resultado detalhado obtido por cada criança. Assim, após transcrevermos algumas das respostas dadas pelas crianças, durante a realização das provas, reunimos os dados em tabelas, para tornar a leitura mais simples e evidente.

No entanto, antes da sistematização de resultados, especificamente para cada idade, apresentaremos um exemplo detalhado, para cada faixa etária.

5.1 Caracterização Geral das Categorias de Respostas Obtidas

Começamos por transcrever algumas das respostas dadas pelas crianças nas diferentes provas efetuadas.

...não são iguais...porque aqui há mais...aqui são diferentes porque são bolinhas pequenas.../ ...há mais aqui porque a água está mais alta...há menos aqui porque a água está mais baixa.../ ...a boneca vê a mesma coisa porque ela está do outro lado” (5 anos).

...aqui há mais...porque é maior...aqui são diferentes porque são bolinhas pequenas.../ ...há mais aqui porque a água está mais alta...há menos aqui porque a água está mais baixa.../ ...a boneca vê...como eu...” (5 anos).

...tem mais na salsicha...tem menos na bola...aqui há mais porque são muitas bolinhas.../ ...neste copo há mais água porque está mais acima...neste copo há menos água porque está mais abaixo.../ “Ela vê igual porque está virada para este lado” (6 anos).

...lá por ter esmagado a bola continua com a mesma quantidade”...as bolinhas também.../...a água é sempre a mesma...só muda o copo.../ (7 anos).

...é a mesma quantidade porque é a mesma bola só que esmagada. / ...tem a mesma quantidade porque a água veio do mesmo copo igual aquele, por isso, é a mesma quantidade.../ “estou a ver na direção da boneca” (7 anos).

...tem razão o outro menino...porque não acrescentámos a plasticina...nem a água... pois a boneca vê diferente...porque está do outro lado e este monte meu é maior... (Após contra argumento) (7 anos).

...é a mesma quantidade porque é a mesma bola só que esmagada./ tem a mesma quantidade de água porque não acrescentámos nenhuma...e agora não tirámos nenhuma... “vê do outro lado e eu não consigo ver deste...” (8 anos).

...lá por ter esmagado a bola continua com a mesma quantidade”...as bolinhas também.../ lá por não ter juntado ou tirado água, continua a ter mais água o copo alto.../ “não consigo ver o resto porque onde está a boneca também vejo o jaguar, a casa, a árvore e 3 montanhas” (8 anos).

...é a mesma quantidade porque é a mesma bola só que esmagada./...tem a mesma quantidade porque a água veio do mesmo copo igual aquele, por isso, é a mesma quantidade.../ “estou a ver na direção dela” (8 anos).

...se não juntámos nem tiramos nada é igual...se voltarmos a deitar a água para o outro copo fica igual...a boneca vê diferente porque está noutra lugar... (8 anos).

Constatamos que existem níveis diferentes de conservação de sólidos e de líquidos, bem como de centração, associados à idade das crianças. Faremos a discussão destes resultados, após a apresentação dos mesmos, agora, em tabelas, para facilitar a compreensão,

A Tabela 2 é uma **Tabela Tipo**, que apresenta o modo e a ordem como os resultados serão apresentados, para cada criança. Para cada prova, referimos objetivos, material e resultados.

Criança x / idade

Conservação de sólidos	Conservação de líquidos	Prova das Três Montanhas
Objetivo: avaliar se a criança compreende que as alterações da forma não causa alteração na quantidade.	Objetivo: avaliar se a criança ao ver os transvasamentos tem noção que a quantidade de água se mantém.	Objetivo: avaliar se a criança consegue "descentrar-se" do seu ponto de vista.
Material: 2 barras de plasticina iguais.	Material: 2 garrafas de 50 ml, 2 copos iguais, 1 copo alto e estreito e 1 copo baixo e largo.	Material: maquete com três montanhas, animais, moinho, árvores; uma boneca; mesa; cadeira.
Resultado com atribuição de nível 1 (não conservador), 2 (intermédio) ou 3 (conservador).	Resultado com atribuição de nível 1 (não conservador), 2 (intermédio) ou 3 (conservador).	Resultado com atribuição de nível 1 (centração) e 2 (descentração).
Interpretação dos resultados obtidos		

Tabela 2. Modo e ordem de apresentação dos resultados.

A negrito, no final da tabela, apresentamos o resultado obtido, com atribuição de um nível a cada criança, na respetiva prova, com base na categorização realizada e apresentada no ponto relativo ao Procedimento.

Optámos por fazer, em simultâneo, a interpretação das provas de cada criança, por acharmos que torna mais evidente a sua análise e compreensão.

Nas tabelas seguintes apresentamos, especificamente, os resultados obtidos, nas provas realizadas a 4 crianças. Cada uma destas crianças, representa a faixa etária do grupo a que pertence (5-6-7-8 anos). Assim, a Tabela 3, representa os resultados obtidos por uma criança do grupo dos 5 anos.

Criança A / 5 anos

Conservação de sólidos	Conservação de líquidos	Prova das Três Montanhas
<p>Resultado: após transformação de uma das bolas em salsicha <i>...a bola tem mais porque está mais alta que a salsicha.</i></p> <p>A criança demonstra que é não conservadora, pois não consegue ainda compreender que apesar da plasticina ter formas diferentes a quantidade se matém. Aquilo que parece, é.</p> <p>Nível 1: não conservador (não admite igualdade).</p>	<p>Resultado: após transvasamento para copo mais alto e estreito...<i>o copo mais alto tem mais água...porque está mais cheio...</i></p> <p>A criança mostra que é não conservadora pois não admite a igualdade da quantidade de água mesmo tendo feito o transvasamento à sua frente, ela considera o tamanho do copo.</p> <p>Nível 1: não conservador (não admite igualdade).</p>	<p>Resultado: <i>...a boneca vê o que os 3 montes e a casa... vê como eu porque está ao pé de mim</i></p> <p>A criança nesta prova centra-se no seu ponto de vista, justificando utilizando o argumento de similitude com a própria.</p> <p>Nível 1: indiferenciação entre a sua perspectiva e da boneca (centração).</p>
Interpretação dos resultados obtidos		
<p>Esta criança de 5 anos nas provas de conservação de sólidos e líquidos mostra-se não conservadora, pois mesmo com as transformações realizadas à sua frente, consegue apenas focar-se num aspecto, referindo como resposta aquilo que lhe parece que é. Constatámos a incapacidade de se focar em dois aspetos em simultâneo. Não percebeu que não havia alteração na quantidade plasticina independentemente da forma que esta tinha, nem que a quantidade de água se mantinha independentemente do copo utilizado.</p> <p>Na prova das três montanhas, depois de observar a maquete toda e referir quais os elementos que a constituía, não foi capaz de dizer o que ela via e o que a boneca via, não conseguindo pôr-se no lugar desta. Sendo assim pode-se afirmar que esta criança se encontra no estágio pré-operatório e se situa numa fase de centração ou egocentrismo. Estes resultados estão de acordo com a teoria de Piaget, em todas as provas consideradas.</p>		

Tabela 3. Apresentação de resultados de criança de 5 anos.

Na Tabela 4, encontram-se registados os resultados obtidos por uma criança do grupo dos 6 anos.

Criança G / 6 anos

Conservação de sólidos	Conservação de líquidos	Prova das Três Montanhas
<p>Resultado: ...a quantidade de plasticina não é a mesma. ...afinal a quantidade de plasticina é igual, por não se acrescentou plasticina (argumento lógico após contra argumento). De acordo com as suas repostas pode-se notar que a criança não tem clara noção de conservação, tendendo no entanto para ela.</p> <p>Nível 2. Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).</p>	<p>Resultado: a quantidade não é a mesma porque o copo é mais alto...(tem mais água) ou mais baixo (tem menos água).</p> <p>A criança mostra que é não conservadora pois ao transvasar a água de um copo para outro, refere que</p> <p>Nível 1: não conservador (não admite igualdade).</p>	<p>Resultado: “Vê tudo como eu... porque está a minha frente”.</p> <p>A criança nesta prova não é capaz de se descentrar, porque faz referência a todos os elementos da maquete e explica que a boneca vê exatamente o mesmo que ela porque está a sua frente.</p> <p>Nível 1: indiferenciação entre a sua perspetiva e da boneca (centração).</p>
Interpretação dos resultados obtidos		
<p>A criança tem 6 anos e no seu desenvolvimento podemos classificá-la como não conservadora, porque na prova da conservação de sólidos começa por referir que a quantidade de plasticina não é a mesma, mas ao utilizar o contra argumento já admite a igualdade por não ter sido acrescentada plasticina.</p> <p>Assim, constatamos que esta criança é não conservadora, tornando-se conservadora apenas com a utilização do contra argumento.</p> <p>Na prova da conservação de líquidos, a criança diz que a quantidade de água não é a mesma após os transvasamentos porque o tamanho dos copos é diferente.</p> <p>Classifica-se, assim, como estando no nível de não conservação. Na prova das três montanhas a criança mostra ser incapaz de se descentrar, situando-se num nível de indiferenciação entre a sua perspetiva e a da boneca.</p> <p>Estes resultados estão de acordo com a teoria de Piaget (6 anos, estágio pré operatório, substádio intuitivo, na medida em que apresenta já argumentos de conservação na prova de sólidos depois de usado contra argumento).</p>		

Tabela 4. Apresentação de resultados de criança de 6 anos.

A Tabela 5 mostra os resultados obtidos por uma criança do grupo dos 7 anos.

Criança K / 7 anos

Conservação de sólidos	Conservação de líquidos	Prova das Três Montanhas
<p>Resultado: <i>a mesma quantidade porque é a mesma bola só que dividida em 5 bolinhas...</i></p> <p>A criança demonstra noções de conservação de massa. Utiliza argumentos lógicos de reversibilidade.</p> <p>Nível 3. Conservador (admite igualdade).</p>	<p>Resultado: <i>a mesma quantidade, porque é um copo mais alto e parece que tem mais, mas é igual...</i></p> <p>A criança é conservadora, mostra ter noção de conservação de líquidos. Compreende que apesar dos copos serem diferentes a quantidade de água é a mesma.</p> <p>Nível 3. Conservador (admite igualdade).</p>	<p>Resultado: <i>ela vê mais coisas...eu não vejo...desta cadeira...só via igual...se estivesse na cadeira dela...</i></p> <p>A criança inicialmente faz uma descrição muito vaga do que viu. Quando sentada num dos lados da maquete não refere todos os elementos que vê. No entanto, quando lhe perguntamos o que a boneca vê ela dá a resposta correta e utiliza argumentos corretos.</p> <p>Nível 2. Diferenciação parcial ou total das perspetivas da criança e da boneca (argumentos de descentração).</p>
Interpretação dos resultados obtidos		
<p>A criança encontra-se no raciocínio operatório-concreto, respondendo com argumentos lógicos às perguntas colocadas relativamente às provas de conservação e recorrendo a argumentos de reversibilidade e de compensação, em ambas as provas, afirmando que existe a mesma quantidade porque é a mesma bola só que dividida em 5 bolinhas... a mesma quantidade, porque é um copo mais alto e parece que tem mais, mas é igual. Tem a noção de conservação e justifica com argumentos lógicos. Na prova das 3 montanhas consegue adotar perspetiva diferente quando refere o que a boneca vê. Esta criança resolve as provas de Piaget tal como o autor preconizou (um pouco mais cedo na prova de conservação de líquidos, mas de forma pouco significativa).</p>		

Tabela 5. Apresentação de resultados de criança de 7 anos.

Na Tabela 6, encontram-se registados os resultados obtidos por uma criança do grupo dos 8 anos.

Criança R / 8 anos

Conservação de sólidos	Conservação de líquidos	Prova das Três Montanhas
<p>Resultado: ...é a mesma quantidade porque é a mesma bola só que esmagada.</p> <p>A criança está na fase de construção de noções de conservação. Observou-se que nas respostas que utilizou argumentos de reversibilidade.</p> <p>Nível 3. Conservador (admite igualdade).</p>	<p>Resultado: ...tem a mesma quantidade porque a água veio do mesmo copo igual aquele, por isso, é a mesma quantidade...</p> <p>A criança tem noção de conservação de líquidos, pela resposta utiliza argumento de identidade pois diz que nada foi tirado ou acrescentado.</p> <p>Nível 3. Conservador (admite igualdade).</p>	<p>Resultado: “estou a ver na direção dela e ela vê mais coisas do lado dela.</p> <p>Enumera os elementos que vê. A criança coloca-se no lugar da boneca.</p> <p>Nível 2: Diferenciação parcial ou total das perspetivas da criança e da boneca (argumentos de descentração)</p>
Interpretação dos resultados obtidos		
<p>Nas provas de conservação de sólidos e líquidos, a criança mostrou ter noção de conservação ao responder acertadamente às perguntas das duas provas de conservação, justificando ambas com argumentos de reversibilidade e identidade. De acordo com a teoria de Piaget a criança encontra-se no estágio das operações concretas. Na prova das três montanhas ela mostra ser capaz de descentração pois diz que se estiver onde está a boneca, vê o que está na direção dela. Esta criança está no período que Piaget denominou de operatório concreto, demonstrando já avanços no raciocínio lógico, em relação ao período anterior.</p>		

Tabela 6. Apresentação de resultados de criança de 8 anos.

6 | SISTEMATIZAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na Tabela 7, sistematizamos, resultados obtidos nas provas realizadas às crianças do grupo da pré-escola (5 e 6 anos).

Idade	Prova Sólidos	Prova Líquidos	Prova 3 montanhas	Estádio Piaget
A/5 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação de perspetiva (centração).	Pré operatório
B/5 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação de perspetiva (centração).	Pré operatório
C/5 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação de perspetiva (centração).	Pré operatório
D/5 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação de perspetiva (centração).	Pré operatório
E/5 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação de perspetiva (centração).	Pré operatório
F/6 anos	Conservador (admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)

G/6 anos	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação de perspetivas (argumentos de centração).	Pré operatório
H/6 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Não conservador (não admite igualdade).	Indiferenciação entre a sua perspetiva e da boneca (argumentos de centração).	Pré operatório
I/6 anos	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Não conservador (não admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)
J/6 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)

Tabela 7 – Sistematização dos resultados obtidos no grupo de 5-6 anos.

No grupo das crianças de 5 e 6 anos, cinco das crianças de 5 anos (A / B / C / D / E) e uma criança de 6 anos (H) são não conservadoras nas provas de conservação de quantidades sólidas e líquidas, mostrando-se incapazes de compreender a igualdade ou de utilizar argumentos lógicos. Utilizam argumentos visuais ou percetivos, não sendo capazes de se focar nas transformações. Estas crianças na prova das 3 montanhas não diferenciam entre a sua perspetiva e a da boneca utilizando argumentos de centração (a boneca vê o que a criança vê, independentemente do lugar que ocupe).

Duas das crianças, de 6 anos, deste grupo (G / I) são intermédias a nível de conservação de quantidades sólidas, isto é, são capazes de admitir a igualdade utilizando um argumento lógico, apenas quando são interrogadas com um contra argumento. Estas duas crianças, na prova de conservação de líquidos são não conservadoras, não admitindo a igualdade. Na prova das 3 montanhas a criança G, utiliza argumentos de centração, não diferenciando entre a sua perspetiva e a da boneca. No entanto, na mesma prova a criança I, é capaz de diferenciar a sua perspetiva e a da boneca, utilizando argumentos de descentração. Assim, considerámos que esta criança, apesar de se situar como a G, no período pré operatório, se encontra em transição para o pensamento operatório.

Uma das crianças, de 6 anos deste grupo (F), mostra-se conservadora na prova de quantidades sólidas, admitindo a igualdade. Nas provas de conservação de líquidos é não conservadora, não admitindo a igualdade. Mostra-se no entanto, descentrada na prova das 3 montanhas diferenciando entre a sua perspetiva e a da boneca, utilizando argumentos próprios de pontos de vista diferentes. Nesta sequência, considerámos que esta criança, no período de pensamento pré operatório, se encontra quase a transitar para o pensamento operatório.

Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Piaget, nas mesmas provas: as crianças no estágio de desenvolvimento pré-operatório, são incapazes de se focar nas

transformações, mostrando dificuldades com o pensamento lógico (Tavares et al, 2007; Papalia, 2013; Sprinthall, 1993). Os seus argumentos são perceptivos. Se lhes parece...é!

Na tabela 8, sistematizamos os resultados obtidos nas provas realizadas às crianças do grupo da escola do 1º CEB (7 e 8 anos).

Idade	Prova Sólidos	Prova Líquidos	Prova 3 montanhas	Estádio Piaget
K/7 anos	Não conservador (não admite igualdade).	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)
L/7 anos	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)
M/7 anos	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)
N/7 anos	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Intermédio (admite a igualdade com contra argumentos).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Pré operatório (em transição para operatório)
O/7 anos	Conservador (admite igualdade).	Conservador (admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Operatório
P/8 anos	Conservador (admite igualdade).	Conservador (admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Operatório
Q/8 anos	Conservador (admite igualdade).	Conservador (admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Operatório
R/8 anos	Conservador (admite igualdade).	Conservador (admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Operatório
S/8 anos	Conservador (admite igualdade).	Conservador (admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Operatório
T/8 anos	Conservador (admite igualdade).	Conservador (admite igualdade).	Diferenciação de perspetivas (argumentos de descentração).	Operatório

Tabela 8 – Sistematização dos resultados obtidos no grupo de 7-8 anos.

Verificámos que a maioria das crianças de 7 anos (K / L / M / N) se encontram num período de transição entre não conservação e conservação. Estas crianças são capazes de compreender argumentos lógicos apenas quando se utiliza contra argumento. Assim,

classificámo-las num período de transição entre o pré operatório e operatório. Apenas uma criança de 7 anos (O) se mostra conservadora e utiliza argumentos lógicos e de descentração em todas as provas (pensamento operatório).

Todas as crianças de 8 anos (P / Q / R / S / T) são conservadoras nas provas de quantidades sólidas e líquidas, utilizando argumentos lógicos na sua argumentação. Relativamente à capacidade de distinguirem as suas perspetivas das da boneca, todas empregam argumentos de descentração e mostram capacidades de descentração. Estas crianças estão no estágio de pensamento operatório concreto.

Os resultados obtidos estão de acordo com a teoria de estádios de Piaget (1975; 1983; 1990) e com o comportamento e argumentos dados por idades e períodos de desenvolvimento nas provas de conservação de sólidos e líquidos, o mesmo ocorrendo para a prova das 3 montanhas.

Neste contexto, percebemos que, apesar de as crianças terem acesso a tecnologias variadas e terem facilidade no seu manuseamento, continuam a resolver as provas ao mesmo tempo (idade) que crianças de gerações anteriores. Os estádios de desenvolvimento cognitivo que Piaget descreveu continuam a ser atuais e de grande relevância para compreendermos o desenvolvimento das crianças.

Piaget (1975; 1983; 1990), refere que as crianças com 5/6 anos se encontram na fase pré-operatória, o que significa que o seu pensamento ainda é egocêntrico (centrado), mas também é um pensamento intuitivo, ou seja, centrado na percepção e não na imaginação, sendo já um pouco flexível.

O autor refere que as crianças de 7/8 anos se encontram no estágio das operações concretas, caracterizado por ser uma fase em que a criança reorganiza o seu pensamento, e adquire a capacidade de realizar operações, precisando, no entanto, de uma realidade concreta para realizar as mesmas, ou seja, tem que ter noção da realidade para que lhe seja possível efetuar operações. Por exemplo, se no estágio anterior, com a experiência dos copos de água, a criança não conseguia perceber que a quantidade da água era a mesma independentemente do formato do copo, neste estágio ela já compreende que a quantidade é a mesma. Portanto, os limites que as crianças sentem ao concretizarem as provas continuam a ser os mesmos, independentemente da existência da tecnologia.

Pensamos que a justificação para este facto, reside no conceito de **maturação**, que diz respeito às transformações que capacitam o organismo para alcançar novos níveis de funcionamento, ou seja, são etapas pelas quais todos temos que passar para sermos preparados para executar novas tarefas, o que significa que esta não é ultrapassada/compensada, pelo facto de as crianças terem um grande e variado acesso ao mundo tecnológico. O conceito de maturação refere-se ao tempo e controle temporal do progresso pelo estado biológico maduro. Diz respeito às mudanças qualitativas que capacitam o organismo a progredir em direção a níveis mais altos de funcionamento. Dessa forma, é um processo inato, geneticamente determinado e resistente à influência do meio ambiente

(Tavares et al, 2007; Papalia et al, 2013; Sprinthall, 1993). A maturação diz respeito ao momento e à evolução para o desenvolvimento dos vários sistemas, que vão capacitar a criança a progredir na sua aprendizagem.

71 CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este é um estudo com uma amostra pequena, que não pode ser, como tal, generalizado.

Concluimos que, apesar das várias vantagens que a tecnologia apresenta, todas as crianças passam por um processo de desenvolvimento cognitivo que não se altera por maior que seja o avanço tecnológico, pois cada uma tem o seu tempo para desenvolver o raciocínio, que sem dúvida depende da maturação.

Assim, concluímos que as etapas de desenvolvimento descritas por Piaget, são atuais, e percebendo que a maturação é um processo de várias etapas pelas quais todos nós temos que passar (fazem parte do nosso desenvolvimento), compreendemos que apesar de a aprendizagem ser influenciada pela tecnologia, esta não consegue fazer com que a criança salte etapas no seu processo de maturação, o que significa que a maturação não é influenciada pelo uso da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BERTHON, P.; PITT, L.; EWING, M.; CARR, C. L. Potential Research Space in MIS: A Framework for Envisioning and Evaluating Research Replication, Extension and Generation. **Information Systems Research**, v. 13, n. 4, p. 416 – 427. 2002.

CAREY, S. **Conceptual Change in Childhood**. Mit Press: Cambridge. 1985.

DELVALL, JUAN. **Introdução à Prática do Método Clínico: Descobrimo o Pensamento das Crianças**. Artemed: Porto Alegre. 2002.

EVANSCHITZKY, H.; ARMSTRONG, J. S. Replications of Forecasting Research. **International Journal of Forecasting**. p. 1- 12. 2009.

FORTIN, M. **O Processo de Investigação**. Da Concepção à Realização (3ª Edição). Lusociência: Loures. 2003.

MACDONELL, JUAN JOSÉ, C. **Manual de diagnóstico operatório. Centro de material Educativo**. Apostilla: Curitiba. 1994.

PAPALIA, D. E. OLDS, S. W., & FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12ª edição. Editora McGraw Hill: Lisboa. 2013.

PAPALIA, D. E. OLDS, S. W., & FELDMAN, R. D. **O mundo da criança**. Editora McGraw Hill: Lisboa. 2001.

PIAGET, J., & INHELDER, B. **A gênese das estruturas lógicas elementares**. Zahar: Rio de Janeiro. 1975.

PIAGET, J. **El Método Clínico**. Lecturas de Psicología del Niño. Alianza: Madrid. 1982.

PIAGET, JEAN. **Psicologia da Inteligência**. Zahar Editores: Rio de Janeiro. 1983.

PIAGET, JEAN. **Seis estudos de psicologia**. Publicações Dom Quixote: Lisboa. 1990.

PIAGET, JEAN., & INHELDER, B. **A psicologia da criança** (3a ed). Edições Asa: Porto. 1997.

SAMPAIO, SIMAIA. **Manual do diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Wak: Rio de Janeiro. 2010.

SPRINTHALL, N. A., & SPRINTHALL, R. C. **Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentalista**. McGraw-Hill: Lisboa. 1993.

TAVARES, J., PEREIRA, A, SOUSA., GOMES, A. A., MARQUES, M., & GOMES, A. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Editora: Porto. 2007.

CAPÍTULO 9

ENSINO DE HISTÓRIA ALÉM DAS AMARRAS: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA

Data de aceite: 01/11/2021

Júlia Silveira Matos

Professora do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, doutora em História pela PUCRS, coordenadora do Programa de Pós-graduação em História da FURG

RESUMO: Os debates sobre a profissionalização do historiador estão em voga neste momento no qual foi aprovado no Senado e na Câmara dos Deputados um projeto de lei que regulamenta a profissão de Historiador no Brasil. Nesse ínterim, no presente texto, analisaremos o papel das políticas de formação continuada de professores de História na profissionalização do historiador, considerando que a docência é o seu espaço privilegiado de atuação no campo de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores – ensino de história – profissionalização.

ABSTRACT: The debates about the professionalisation of the historian are in vogue at that time in which deal in the Senate and the House of Representatives a bill that regulates the profession of historian in Brazil. Meanwhile, in this text examine the role of policies continued teacher of history at the professional historian, considering that teaching is their special area of expertise in the field of work.

KEYWORDS: Teacher training - teaching history - professional.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Os debates sobre a profissionalização do historiador estão em voga neste momento no qual foi aprovado no Senado e na Câmara dos Deputados o projeto de lei que regulamenta a profissão de Historiador no Brasil. Nesse ínterim, no presente texto, analisaremos o papel da formação continuada de professores de História enquanto base reflexiva para a profissionalização do historiador, considerando que a docência é o seu espaço privilegiado de atuação no campo de trabalho.

Conforme poema de Carlos Drumond de Andrade, o historiador é:

O historiador

“Veio para ressuscitar o tempo
e escarpelar os mortos,
as condecorações, as liturgias, as espadas,
o espectro das fazendas submergidas,
o muro de pedra entre membros da família,
o ardido queixume das solteironas,
os negócios de trapaça, as ilusões jamais confirmadas
nem desfeitas.
Veio para contar
o que não faz jus a ser glorificado
e se deposita, grânulo,
no poço vazio da memória.
É importuno,
sabe-se importuno e insiste,
rancoroso, fiel.”

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Figura número 1: Poema o Historiador.

Fonte: <http://soprahistoriar.blogspot.com/2011/08/o-historiador-e-seu-dia-19-de-agosto.html>, acesso em 19/08/2011, as 15:30.

Na argumentação do poeta, o historiador por vezes é importuno, isso porque seria o responsável pela desmistificação dos ídolos e lendas nacionalistas e mais do que isso, por contar, ou seja, ensinar as “verdades” do passado. Por mais que consideremos o quanto o conceito de verdade é relativo, pois segundo Adam Schaff, o historiador não pode evitar a inserção do caráter subjetivo em suas pesquisas e portanto, a compreensão dos fenômenos se altera entre os historiadores. Esse caráter subjetivo da ciência histórica é o que nos permite conhecer várias faces de um mesmo fenômeno, o qual se constrói em sua totalidade a partir dessas leituras partidas ou realizadas a partir de inúmeros fragmentos do passado. Sendo assim, podemos perceber no poema que o historiador não é importuno apenas porque “ressuscita” os mortos, mas porque conta o que descobre em suas pesquisas. De acordo com Marc Bloch, “não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em conseqüência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador” (p. 52). A relativização das verdades construídas no conhecimento histórico está intimamente atrelada justamente à escolha imposta por essas realidades confusas ou ainda pode chamar de complexificações contextuais, como apontado por Bloch, as quais o historiador se depara em todo o seu processo de pesquisa. Mas, essas escolhas não estão presentes apenas na prática do pesquisador, como também do próprio docente. Portanto, vemos que o ensino e a pesquisa são indissociáveis na profissão de Historiador.

Dessa forma, no processo de formação profissional do historiador, a docência é o seu espaço (não único, mas, mais expressivo atualmente) de atuação no campo do trabalho. Sobre a inserção no campo de trabalho, discorreu René Remond, “...a profissão, para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros, são os historiadores que não sejam professores” (1987:312). Essa visão sobre o historiador pode ser percebida na fotografia de Sérgio Buarque de Holanda, o qual é representado entre livros. Essa representação é usualmente empregada ao profissional da História o qual possui sua imagem ligada aos livros como instrumento de trabalho, como pode ser visto na figura número 2 e comparada com a representação do professor na figura número 3.



Figura número 2: Sérgio Buarque de Holanda.

Fonte: <http://www.siarq.unicamp.br/sbh/exposicoes.html> acesso em 25 de agosto de 2011, as 10:29.

Conforme vemos na figura número 2, o historiador é representado entre os livros, como um erudito, mas essa imagem também é comum quando são feitas referências aos professores, de acordo com a figura número 3:



Figura número 3: Charge vida de professor.

Fonte: http://www.cartoonstock.com/directory/u/university_professor_gifts.asp, acesso em 09/10/2011, as 10:36.

O colapso vivido pelo professor soterrado pelos livros demonstra o que afirmamos

anteriormente, tanto o historiador, quanto o professor são representados por sua relação com os livros. Essa imagem é comum tanto nos Estados Unidos, conforme a charge, e na França, como apontado na citação de Ferro, quanto no Brasil.

Sendo assim, esse panorama da sociedade francesa não se difere da realidade brasileira, pois, de acordo com Selva Guimarães Fonseca, “o campo de trabalho para os historiadores é o ensino, a profissão é o magistério (...)” (2003:86). As Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em História, expresso no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, aponta que as IES, através de formação continuada, devem oferecer aos profissionais da História “condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos, etc” (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>, acesso 31/05/2011, as 12:22). Entre as áreas de atuações dos profissionais com formação em História pode-se observar que o magistério em todos os níveis é o primeiro a ser apontado. Fonseca (2003) critica esse parecer, pois, para ela, nele está contido o silenciamento sobre a formação do historiador enquanto professor e estabelece um antagonismo entre a formação para a pesquisa e para a docência, como se ambas pudessem ser separadas. O professor somente terá habilidades para atuar no campo da magistério em todos os níveis, como estabelece o parecer, se em sua formação os conhecimentos em pesquisa e docência forem trabalhados em sua relação dialética.

A docência e a pesquisa histórica, quando propostas enquanto saberes imbricados, promovem a formação do profissional que chamaremos aqui de historiador-docente, o qual não é apenas um historiador que ministra aulas de história, mas é o pesquisador que, de forma engajada com a intervenção no campo social e histórico de seu tempo, transforma os resultados de seu fazer histórico em conhecimento ensinável, transmissível e aplicável no campo de compreensão do social. Afinal, os conhecimentos gerados pelas pesquisas no âmbito da História visam de forma geral fornecer subsídios para a construção de reflexões capazes de intervir nas múltiplas realidades, sejam sociais, culturais ou políticas, desde o local é o nacional. O historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em história, com vistas a propiciar aos seus educandos um ambiente formativo voltado ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e crítica. Dessa forma, em concordância com Fonseca, o que se busca é “a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada da produção do conhecimento específico. Logo, o objetivo é a compreensão da totalidade do ato de conhecer” (2003:76). Essa totalidade do conhecimento é o próprio efeito da análise, da constituição de habilidades para a crítica do presente em relação ao passado. É um olhar que alcança a associação entre os conteúdos e os saberes práticos da vida cotidiana, que consegue transformar saberes históricos em conhecimentos aplicáveis para as relações

com o trabalho e a sociedade.

Nessa direção, entende-se que o saber histórico é a matéria prima do historiador-docente para a constituição de uma educação para a diversidade, seja ela religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois, de acordo com Marc Ferro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (1983:11). Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente, depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010:19). Nessa citação, os autores chamam a atenção de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do sujeito pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes Históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar.

Ainda segundo Ferro (1983), é preciso se levar em conta que o conhecimento do passado não é apreendido de forma uníssona por todos, para cada sujeito ele promoverá múltiplas significações e se transformará no mesmo ritmo das mudanças vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, conforme discorreu George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio, da crítica e da reflexão, e mais importante que isso, o docente mostra ao educando que existe a possibilidade concreta de se raciocinar sobre a própria realidade.

Ainda nessa linha, afirmou Jean Vogler que a História enquanto disciplina tinha, no passado, como objetivo a construção de uma memória social. Segundo Le Goff, história e memória continuam interligadas por suas naturezas, em sua visão reconstruir a memória é tornar o tempo significativo. Portanto, a memória, seja ela individual ou coletiva, faz parte de um conjunto de fontes de instrumentos de trabalho que a história utiliza. Assim, paulatinamente as memórias se tornam elementos paralelos à história. Um exemplo disso pode ser observado nas sociedades cujos indivíduos possuem uma grande quantidade de informações em sua memória de longo e curto prazo, no que Jacques Le Goff chamou de “memória ativa”(LE GOFF, 1996). Dessa forma, essa capacidade de influência e contribuição para a formação das memórias coletivas da disciplina de História não ficou no passado. Para o autor, “a escola e, mais precisamente, o ensino de História têm um papel importante neste domínio. Toda a questão está em saber qual a memória social deve-se desenvolver hoje” (VOGLER, 1999: 6). O papel formativo dos saberes históricos, conforme apontado por Vogler, devem ser trabalhados de forma consciente pelo historiador-docente, ou seja, esse deve projetar os temas e valores que poderão ser apreendidos dos conhecimentos

históricos ensinados.

O professor de História é o profissional que possui os saberes para propiciar aos educandos condições, ou mesmo um espaço de reflexão, que os permita adquirir as ferramentas necessárias para as vivências em sociedade. Nessa perspectiva, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (2010:67).

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, por ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e, principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando, como discorreu nossa autora na citação acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schimidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (2010:57).

Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico, conforme discorreu Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos. Esse se configura como uma ação coletiva desenvolvida entre o historiador-docente e sua turma de alunos, que transformam a sala de aula em um espaço privilegiado de decisões, de reflexão e de consciência social dos seus direitos como cidadãos. De acordo com Paulo Freyre (1992), essa consciência promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito transcende a simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais e pontuais de suas vidas e os possibilita compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto econômico e político, de forma a instrumentalizá-los a um olhar mais abrangente dos processos históricos nos quais se insere. Nessa direção, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010:57). É o espaço do público, do coletivo, mas também do fazer-se individual, como afirma a autora. No entanto, sabemos que esse é um processo de depende da emancipação e empoderamento do próprio professor de História. Isso porque, conforme afirmou Olavo Pereira Soares, “Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho

que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008:11). Entretanto, para o desenvolvimento dessas habilidades, elencadas pelo autor, o professor de História precisa compreender que deve ser mais do que um simples eco das produções de outrem, e seguir para o seu próprio entendimento como produtor e participe do conhecimento histórico. Afinal, para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador-docente, ciente de seu papel como sujeito histórico, trava “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (2010:57).

Esse espetáculo de tensões, como a autora se refere às relações professor-aluno, se estabelece diariamente em grande parte das salas de aula e somente a partir de uma reflexão sobre a prática do historiador-docente e da própria prática docente, se consegue pensar a sociedade. Desta forma, para se poder analisar, mesmo que de forma superficial, determinada sociedade e sua educação têm-se que entender a ideologia dessa sociedade, sua visão de mundo. A visão de mundo de cada sociedade, seus dogmas, e tabus são elementos pertencentes à ideologia. O Brasil, neste sentido, não pode ser enquadrado em uma única ideologia. Assim, em uma mesma cidade, seus bairros possuem realidades diferentes e maneiras diferentes de encarar o mundo. Essa realidade nada uniforme, precisa ser compreendida para ser enfrentada pelo historiador-docente todos os dias.

A sociedade atual tem aceitado pacificamente a influência e o papel educativo dos meios informatizados de comunicação. A televisão, a internet, filmes e outros têm buscado cada vez menos acordar o cidadão desse coma em que o capitalismo o colocou. Entretanto, em contrapartida na sociedade da informação, os demais meios de comunicação como a internet apresentam grandes quantidades de notícias e conteúdos que possibilitam a mobilização de diversos setores sociais. Se constitui aqui um binômio que revela as relações entre acomodação e mobilização. Esta posição não é para todos. As elites têm acesso aos meios necessários para a justificativa de seu status quo, formando a ideologia de cada sociedade. Mas não pode-se afirmar que a ideologia é formada apenas de acordo com os interesses das classes dominantes. A educação familiar é a primeira a influenciar, formando a personalidade do indivíduo. “ Da família à sociedade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos ministérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”. (BRANDÃO, 1995 : 10).

Segundo José Carlos Libâneo, a desigualdade social, original do sistema econômico, determina as condições materiais do cidadão à sobrevivência, seu acesso a cultura e educação. Os trabalhadores recebem uma educação voltada para prepará-lo ao trabalho físico, sendo obrigados a conformar-se com uma educação deficiente. Os meios de educação são livremente utilizados para a disseminação, da ideologia dominante.

A prática educativa, portanto, é parte da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social, suas finalidades e processos são determinados

por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores. (LIBÂNEO, 1994: 21)

O papel do professor neste contexto se destaca pelo papel que a educação exerce sobre o indivíduo. Este segue recriando essa influência, estabelecendo uma relação dialética com o meio social. Essas influências são manifestadas através do conhecimento de cada indivíduo, em seus hábitos e costumes, e repassadas para as novas gerações que as recriam de acordo com sua realidade. As práticas de ensino precisam ser adaptadas de acordo com cada realidade. A tarefa central do professor, para que haja uma melhor interrelação entre o conteúdo aprendido e a realidade social do aluno, é estabelecer tal ligação, fazendo com que o aluno analise seu meio, seu país e suas realidades político-econômicas.

Desta forma, para Libâneo, a sociedade atual é reflexo de seus educadores. A tarefa dos educadores é uma significativa contribuição para a formação crítica e criativa dos cidadãos, preparando-os para a participação ativa nas lutas pela transformação social.

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais. (LIBÂNEO, 1994: 22)

Mas se a sociedade atual é reflexo dos educadores, de quem os educadores são reflexo? Responsabilizar o docente é fácil, mas não é suficiente. É necessário que se trate os educadores como pessoas que estão inseridas na mesma realidade do aluno. Durante várias décadas, no Brasil, a ditadura reprimiu a liberdade de pensamento. Foram décadas de repressão ao aluno, mas também ao professor. A alienação existente hoje, tanto dos professores quanto dos alunos, é reflexo dessa repressão (Cf. MONTEIRO, 2007).

Hoje a grande tarefa é fazer o aluno pensar criticamente, mas quem levará o professor a pensar criticamente? A meu ver, a grande tarefa do professor e da escola nos dias de hoje é desatar as amarras da ditadura. O período da repressão já passou há muito, as escolas e os docentes já passaram por esse processo de libertação. Mas a realidade não diz isso. O professorado ainda continua preso à ideologia do silêncio e do não questionamento. Enquanto os professores e as escolas não desfizerem as ataduras do silêncio, não será possível o emprego de novos métodos de ensino que levem o aluno a pensar criticamente.

A partir dessa reflexão, podemos nos questionar: mas, como é possível o professor de história constituir, em sua prática docente, espaços de emancipação dos sujeitos através do ensino pela pesquisa e da pesquisa pelo ensino, se ele mesmo não possui as habilidades para tal? As competências docentes necessárias para a constituição de um

ensino para a pesquisa dependem não apenas das vivências de ensino-aprendizagem dos professores, de sua experiência profissional tanto em sala de aula, quanto em pesquisa, mas, principalmente, de uma formação que não o restrinja a conhecimentos específicos e, sim, o lance em debates mais amplos das áreas das Ciências Humanas.

Devemos chamar atenção aqui para o fato de que utilizar conhecimentos históricos não implica a simples aplicação de regras. Na verdade, empregar suas competências para solução de problemas reais é a capacidade de emprego dos mais variados recursos, de forma inovadora, criativa e singular, adequados ao que a situação exige. Assim, o conceito de competência reúne, em si, um conjunto de que Perrenoud chama de esquemas, ou seja, uma estrutura que não varia de uma operação ou ação, mas que sofre adequações conforme o contexto.

Quando consultamos nossos principais documentos da área de ensino, sobre o que eles nos propõem acerca das competências e habilidades, percebemos que suas definições também estão ligadas a conhecimentos e capacidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos os deveres de cada instância educacional. A Federação deve ter em comum as diretrizes curriculares e parâmetros curriculares de forma que esses indiquem linhas gerais de atuação e concepção pedagógica para o sistema de ensino em todo o país, visando a um ensino centrado no desenvolvimento das competências e habilidades, voltadas à formação contextualizada do cidadão. Aos Estados fica delegada a tarefa de definir seus próprios currículos educacionais e os municípios ou escolas devem elaborar seus programas voltados a atender suas especificidades locais e contextos sócio-econômicos regionais. Assim, do macro para o micro, o ensino brasileiro visa ao desenvolvimento de competências e habilidades do educando.

De forma mais precisa, nas diretrizes traçadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem na Tailândia, pela UNESCO, em 1990, encontramos quatro pilares da educação que deveriam ser meta de desenvolvimento em todos os países signatários: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a viver com os outros; 3. Aprender a ser. Os pilares educacionais apresentados pela UNESCO nos reportam diretamente ao desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, segundo Fleury e Fleury,

A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar **valor econômico** para a organização e **valor social** para o indivíduo (FLEURY & FLEURY, 2001: 184).

A questão que se abre a partir da análise de Fleury e Fleury é pensar que tipo de competências e habilidades trabalharemos para que nossos alunos desenvolvam através do ensino de História. Habilidades voltadas ao mercado? Que visem sua formação profissional

e inserção no campo de trabalho? Ou aquelas voltadas para a vida em sociedade, respeito, tolerância e capacidade de solução de problemas? Qualquer professor responderia que almejaria a soma dos dois, pois projeta a educação como aquela que oferecerá condições para o educando se desenvolver plenamente, com habilidades e competências para sua inserção no mercado de trabalho e ao mesmo tempo, para uma vida crítica e reflexiva em sociedade.

No entanto, quando observamos as definições de competências e habilidades podemos notar que essas não podem ser desenvolvidas pelo professor na vida do aluno; ao contrário, é o próprio educando que as desenvolve. Dessa forma, cabe ao professor de História, ou seja, o historiador-docente, apenas instrumentalizar seus alunos de forma que encontrem as condições “contextuais, geográficas e climáticas” ideais para desenvolverem suas habilidades e, dessas, suas competências.

Para explicar melhor esse processo poderíamos imaginar um médico cirurgião na sala de cirurgia diante de seu paciente. Antes de iniciar o processo operatório, a enfermeira chefe se posiciona ao seu lado com uma bandeja com os instrumentos, bisturis e etc, todos esterilizados e organizados em ordem. O médico, ao iniciar a cirurgia, estende a mão e a enfermeira lhe alcança o bisturi para a primeira incisão... Bem, ao olharmos essa cena, podemos perguntar, no sentido figurado, se a cirurgia fosse o processo de ensino-aprendizagem, quem representaria o professor e quem representaria o aluno? Muitos poderiam responder de imediato, o médico é o professor e a enfermeira o aluno! Mas, se pararmos para refletir sobre o que é o processo de ensino-aprendizagem, notaremos que, na verdade, o professor é o enfermeiro e o médico é o aluno, pois quem realiza a aprendizagem é o educando e o docente apenas lhe oferece os instrumentos para tal realização.

Os professores não são absolutos, “super” poderosos ou onipotentes, capazes de FAZER um aluno aprender. Quem aprende é o aluno! Nós professores somos os mediadores ou até poderíamos dizer que somos a bússola que aponta o caminho, quem escolhe segui-lo é o discente. Sendo assim, no processo de desenvolvimento das competências e habilidades, cabe ao professor criar condições ideais para o aluno se desenvolver.

Nesse íterim, o historiador-docente deve encontrar na formação continuada o espaço do que podemos chamar de “arejamento” ou seja, de ventilação, renovação, reflexão e análise de suas próprias vivências de ensino-aprendizagem de História, se tele-transportando do estigma de “eco da historiografia vigente” para o campo de produtor do conhecimento. A formação do professor de História não encontra seu fim na graduação, pelo contrário, segundo Soares, “Ensinar implica aprender os princípios e conteúdos de sua disciplina, aprender sobre as aprendizagens dos alunos e sobre as possibilidades de estas aprendizagens serem ou não significativas” (2008:12). Os conhecimentos históricos estão em constante atualização e revisão, por isso, como apontou Soares, o ensino de História depende do constante aprimoramento do professor.

A formação continuada de professores de História, tão essencial para seu empoderamento e habilitação para um ensino-pesquisa, ainda está distante da realidade de muitos docentes de História, conforme afirma Schmidt,

Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se em encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (2010:55).

Esse dilaceramento promovido pelo dia a dia da profissão de professor afasta, como bem discorreu a autora, o historiador-docente dos espaços acadêmicos, de sua promoção cultural e até conhecimentos de novos métodos, teorias e experiências de ensino-aprendizagem apresentadas em pesquisas recentes. Quanto mais atua, mas distante fica das novas abordagens e diálogos sobre os saberes históricos. Dentro desse contexto, conforme afirma Kátia Maria Abud,

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apóia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira questões de avaliação. A ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre seu trabalho acentua a dependência do manual (ABUD, 2007:115).

O historiador-docente distanciado dos espaços de reflexão muitas vezes vê sua prática esvaziada de outros suportes de reflexão e fica dependente de seus manuais didáticos. Aqui não criticamos a utilização do livro-didático em sala de aula, muito pelo contrário, o que criticamos é a dependência, a simplificação e o condicionamento do ensino de história, resultantes do dilaceramento do historiador-docente. Não podemos separar os conhecimentos históricos considerados acadêmicos daqueles ensinados na escola. De acordo com Allieu (1995), separar a análise da disciplina de história ensinada no espaço escolar formal dos debates acadêmicos é:

.. artificial e mutilante. Artificial porque suas gêneses se entrecruzam. A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constitui ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar ... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los nos parece esvaziar a História de sentido (N.T. ALLIEU, 1995:124-125).¹

Portanto, conforme a reflexão do autor, a indissociação entre os conhecimentos históricos acadêmicos e os escolares é um importante instrumento para o repensar a História enquanto disciplina escolar. Essa tarefa se projeta em, conforme afirmou Elza

1 “... artificielle et mutilante. Artificielle parce que leurs origines sont intimement liés. La seconde moitié du XIXe siècle a vu la naissance d'une discipline qui est à la fois un objet de la science et propices à l'apprentissage, et également l'objet d'enseigner ... Histoire mutiler parce que la référence et enseignement de l'histoire font partie d'un système produit par les hommes de la même époque. Dissocier eux semble idée claire de l'histoire” (ALLIEU, 1995:124-125).

Nadai e Circe Bittencourt, uma parada, ou seja, um tempo para a reflexão sobre pontos estruturantes do conhecimento histórico que transcendem os conteúdos, suas metodologias de ensino e teorias. De acordo com as autoras “Trata-se de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica” (NADAI & BITTENCOURT, 2011:94). No entanto, para essa reflexão é importante que sejam oferecidas ao historiador-docente condições e espaço de estudo e aprimoramento de seus conhecimentos. Afinal, conforme afirmaram Pinsky e Bassanezi Pinsky, “mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. (...) Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino” (2010:22). A formação continuada de professores, fundamentalmente através da inserção e ingresso dos docentes de História atuantes no ensino fundamental e médio em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, cursos de especialização ou de extensão, não apenas contribuem para que o professor conheça melhor as bases e conceitos dos saberes históricos, mas, principalmente para sua revalorização enquanto profissional. Os quais são responsáveis socialmente perante os alunos, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, “... preocupando-se em ajuda-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem” (2010:22). Mais do que nunca, é de fundamental importância a formação continuada de professores, pois, não adianta pensar em um ensino de qualidade se ainda podem ser encontrados, muitas vezes, nas salas de aula, de acordo com Pinsky e Bassanezi Pinsky, professores mal preparados e desmotivados, que não conseguem ministrar boas aulas, “... ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos” (2010:22).

Diante dessa reflexão e a partir do comprometimento com a superação da realidade que tem estabelecido distanciamentos entre os historiadores-docentes e os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, através da articulação do processo de ensino e aprendizagem com as exigências de qualificação do corpo docente, decorrentes das transformações da sociedade, dos conhecimentos históricos e dos avanços das novas linguagens das tecnologias da informação, propomos a reflexão sobre a formação continuada de professores centrada no desenvolvimento de competências em conteúdos da História, da pesquisa e das vivências de ensino-aprendizagem necessárias ao exercício da função do historiador-docente.

Portanto, a formação continuada de professores de História deve visar ao desenvolvimento de habilidades e competências para a construção de reflexões sobre a cidadania, a profissionalização e a responsabilidade social, assim como o aprimoramento de uma cognição histórica.

Primeiramente, para se pensar em um ensino de História voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, é preciso refletir sobre as palavras de Regina Bastos Leal “O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2009:01). Planejar o processo de ensino é o primeiro passo

para se alcançar os possíveis objetivos almejados para a educação. Esse planejamento deve partir das seguintes perguntas: Quais habilidades meus alunos devem desenvolver? Quais capacidades eles precisam para viver em sociedade? Essas questões devem nos guiar na hora de planejar as atividades, conteúdos e metodologias a serem empregadas durante o ano letivo. Mas, e os conteúdos? Eles devem ser os meios pelos quais os alunos desenvolverão suas competências.

Eis o desafio, constituir um ensino capaz de, a partir dos conteúdos, instrumentalizar meu aluno a desenvolver suas habilidades e competências. Como fazer isso? Segundo Jorge Larrosa, todo o processo de ensino e aprendizagem depende da relação entre experiência e sentido. Para o autor, experimentar os conteúdos é indispensável para a constituição do aprendizado. No entanto, podemos nós, professores de História, afirmar: como experimentar o que é passado? Como sentir o que não existe mais? Não há como reviver o passado, com certeza, mas através do conhecimento do passado podemos vivenciar experiências.

O aprendizado é resultado das experiências vivenciadas e das lembranças adquiridas durante o processo de formação identitária do sujeito. Precisamos compreender o processo de aprendizagem ancorado na experiência, segundo Fleury e Fleury, como

... um processo neural complexo, que leva à construção de memórias. Aquilo que se aprende e depois se esquece é como se nunca tivesse acontecido; o conjunto de coisas de que nos lembramos constitui a nossa identidade. Como o coloca Izaquierdo (1997), o indivíduo é exatamente só aquilo de que se lembra; eu sou quem sou porque me lembro de quem sou, porque sei quem sou. Se não nos lembrássemos de nada, não seríamos alguém; por isso é tão trágica a fase final da doença de Alzheimer, ou a ignorância do próprio eu. (FLURY & FLEURY, 2001:190).

Esse processo de associação entre o aprendizado e a lembrança é em parte resultado da própria mimese, ou seja, memória constituída a partir da experiência frente aos fenômenos. No ensino de história, podemos construir experiências que possibilitem ao aluno vivenciar os fatos de outras formas que não seja voltar ao passado em uma máquina do tempo, sonho de muitos historiadores, mas que só é possível no cinema como no filme de mesmo nome, estrelado por Guy Pearce, lançado no ano de 2002.

Primeiramente, precisamos diferenciar em nossos planejamentos as naturezas de objetivos. Sabemos que existem três tipos de objetivos principais: os conceituais (saber conhecer); os procedimentais (saber fazer), os atitudinais (saber ser). Podemos perceber que esses três tipos de objetivos nos reportam diretamente para as competências e habilidades elencadas pela UNESCO como as metas do ensino básico dos países signatários.

No entanto, sabemos que ao traçarmos nossos programas, estamos normalmente preocupados com apenas um dos tipos de objetivos, o conceitual, saber conhecer, como se o conhecimento por si somente pudesse proporcionar ao educando o ambiente propício

para que desenvolva suas competências e habilidades. Tal comportamento leva a uma premissa falseada, ou podemos dizer falaciosa, proposta por nossos pais iluministas: “o conhecimento liberta da escuridão da ignorância”.

Agora, sobre nova roupagem, podemos afirmar que o que aprendo a fazer com o conhecimento é que me liberta da escuridão do preconceito, dos tabus, da violência e da exploração, e não simplesmente o saber pelo saber.

Dessa forma, mais do que nunca, nós professores de história precisamos propor atividades que visem os demais tipos de objetivos, como os procedimentais. Se eu não propuser trabalhos de escrita, meu aluno não aprenderá a fazer artigos, crônicas, redações e outros textos; se eu não propor atividades de análise social, como entrevistar moradores de rua, visitar hospitais, consultar jornais atuais e antigos, meus alunos não desenvolverão posturas frente aos acontecimentos do presente e do passado. São novas atitudes frente ao contexto geral que almejamos que nossos alunos desenvolvam, mas se não proporcionamos atividades que lhes propicie um ambiente favorável, isso será impossível.

Algumas propostas são viáveis, como: análise de jornais, pesquisas de campo, estudos de imagens, filmes, entrevistas com pais, indivíduos da sociedade, ouvir emissoras de rádio; construir blogs, criar jogos, entre tantas outras possibilidades. Essas atividades são todas de cunho avaliativo, porque criar condições de autoconstrução requer processo de avaliação do desenvolvimento do sujeito dentro da determinada atividade.

Portanto, esse texto nasceu da percepção que o ensino de História vem sofrendo nas últimas décadas uma crise de esgotamento. O mais comum entre alunos da educação básica é ouvir que os mesmos não gostam de história. Mas, por que isso ocorre? A resposta é simples, por falta de sentido. Significar o ensino é a essência do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, o desafio é fazer isso. Superar os obstáculos do ensino de História propostos pelo cotidiano escolar é uma tarefa difícil quando o aluno não percebe a significação do que estuda e principalmente não se vê como agente desse processo histórico. O desafio do professor é:

... mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o João de barro, combater com mais eficiência que o tigre, embora cada um de nós, seres humanos, tenha vindo ao mundo desprovido de pelos espessos, bicos diligentes ou garras poderosas (PINSKY & BASSANEZI PINSKY, 2010:21).

A partir de um ensino de História engajado com a construção de um conhecimento para a vida prática, como proposto no citado, o discente seria capaz de se compreender enquanto sujeito histórico, interventor e transformador das realidades contextuais de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, na mesma direção apontada por Marta Gouveia de Oliveira Rouvai (1995); Antônio Simplicio de Almeida Neto (2002) e Maria Rocha Rodrigues (2003), não se pode explicar o fracasso escolar com críticas à competência docente. Para esses autores, em contraposição a uma tendência explicativa simplista, deve-se perceber que não existe fracasso escolar, mas alunos e professores que vivenciam a situação de fracasso escolar. Neste sentido, concordamos com Charlot quando propõe que a única forma de superação do fracasso escolar é o desenvolvimento de “uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (2000, p.78). Essa relação do sujeito com o mundo e com ele mesmo é o seu empoderamento, o seu desenvolvimento de habilidades que o possibilitem ao pleno exercício da cidadania. Portanto, a situação de falência de uma educação histórica voltada ao desenvolvimento pleno da cidadania, segundo Izabel Barca, não possui uma solução infalível. No entanto, é sabido que é preciso fazer um profundo investimento em ações que visem o aprimoramento da formação docente. Para Barca,

Alguns modelos e versões da História são mais atualizados do que outros, alguns temas e escalas de abordagem adquirem mais relevância para responder a problemas da sociedade de hoje do que outros. A adoção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades (BARCA, 2007:6).

Na visão da autora, é necessário investimento em uma proposta de formação de professores de História que adote um modelo de História narrativa-explicativa, ou seja, que através da aplicação de pesquisa no ensino se valorize os conhecimentos históricos tanto globais, quanto locais, de forma a contribuir para o desenvolvimento da cidadania em respeito a diversidade identitária.

Dessa forma, constituir um ensino de história que privilegie a pesquisa, o pensamento reflexivo e crítico, objetivos perseguidos pelos historiadores-docentes, é um processo que deve aliar teoria e prática, constituindo o que podemos conceituar como uma práxis docente. Mas, essa práxis, deve ser voltada à formação do sujeito pensante livre e não centrada conforme discorreu Michel Foucault (1989), em um profundo investimento de adestramento do sujeito para sua inserção no campo social.

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa há muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como

centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva, discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 107-117.

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B. (org.) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ALLIEU, N. De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire. In: DEVELAY, M. Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris: ESF Editeur, 1995.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (org.) Educação histórica e museus. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). Dez anos de pesquisa em ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In: BARCA, I. (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Braga: Uminho, 2004, p.131-144.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e Memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 39-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, Marc. Apologia a História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (org.). Os jovens e o saber. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-31.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDWARDS, Verônica. Las formas del conocimiento em el aula. In. ROCWELL, Elsie (coord.). La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Econômica, 1995, p.145-172.

FABREGAT, Clemente Herrero. La formación Del profesorado em ciências sociales. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.

FERRO, Marc. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibrasa, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysy Dongley. O ensino de história e seu currículo: teoria e método. 2.ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

JANINE RIBEIRO, Renato. Ainda sobre o mestrado profissional. RBPG, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

JANINE RIBEIRO, Renato. O mestrado profissional na política atual da Capes. RBPG, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Seção Debates. Disponível em: http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Debates_Artigo_1_n4.pdf. Acesso em: 20 dez. 2006, as 13:45.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2.ed.Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 93-120.

NETO, Antônio Simplicio de Almeida. Dimensões utópicas nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. Tese de doutorado: FEUSP, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36.

PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 98-106.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Gabriela & PADRÓS, Enrique Serra. História Imediata e pensamento único: reflexões sobre a História e o ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 123-139.

RODRIGUES, Maria Rocha. Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Os meios de comunicação de massa nas aulas de história. IN Revista comunicação e educação. São Paulo: USP/Moderna, 1995, p. 81-87.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.

SILVA, Marcos A. da. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural – contra o horror pedagógico. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. A memória e o ensino de história. São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

SCHAFF, Adam. “Descrição –Explicação - Avaliação” In: SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, Olavo Pereira. A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; OYARZABAL, Graziela Macuglia; ORTH, Miguel Alfredo; GUTIERREZ, Suzana de Souza. A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VOGLER, Jean. Pourquoi enseigner l'histoire à l'école? Paris: Hachette, 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem histórico-cultural 37, 39, 42, 47

Alfabetização 70, 140, 144, 146, 147, 203, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 325

Anísio Teixeira 80, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

Aprendizagem Matemática 128, 129, 177

Aprendizagens 18, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 62, 65, 95, 119, 141, 147, 217, 218, 261, 262

Aprendizaje significativo 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Arte 2, 17, 33, 52, 53, 59, 78, 86, 114, 153, 164, 211, 252, 266, 294, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314

Atualidade 79, 89, 177, 217, 222, 271, 272, 297

Avaliação 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 75, 76, 87, 93, 97, 120, 123, 125, 127, 130, 135, 141, 147, 153, 172, 173, 178, 192, 201, 241, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 260, 270, 274, 275, 277

Azulejos 299, 300, 301, 303, 304, 306, 312, 313

B

Brasil 13, 14, 17, 19, 21, 22, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 62, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 86, 87, 110, 113, 116, 117, 124, 128, 131, 132, 138, 139, 142, 147, 168, 169, 178, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 222, 239, 240, 242, 243, 249, 262, 264, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 300, 301, 302, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 322, 323, 324

C

Cibercultura 67, 69, 75, 261, 269, 270, 284, 288

Comunicação visual 252, 255, 256, 257, 258

Concepção de Matemática 128, 132

Contextos 27, 47, 67, 87, 118, 137, 144, 161, 185, 187, 190, 219, 252

Covid-19 61, 62, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 258, 289, 290, 291, 296

Crianças 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 40, 45, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 114, 134, 141, 142, 143, 145, 146, 153, 217, 218, 221, 222, 244, 246, 248, 266, 296, 323

D

Design 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260

Didáctica 8, 59, 125, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 260

Didáctica de la educación superior 158, 162, 166

Disputas curriculares 181, 187

E

Educação 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 132, 133, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 166, 167, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 219, 220, 222, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 252, 256, 261, 263, 265, 266, 267, 282, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 312, 315, 321, 322, 323, 325

Educação Matemática 138, 167, 178, 325

Educación 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 138, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 253, 260

Educación global 225, 229

Educación superior 4, 12, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 227, 228, 231, 235, 238

Enfermedades de transmisión sexual 204, 205, 206, 207

Ensino de História 110, 120, 122, 124, 125, 126, 127

Ensino e aprendizagem 37, 39, 41, 42, 47, 69, 77, 121, 122, 123, 131, 167, 170, 173, 218, 239, 241, 247, 268, 269

Ensino superior 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 38, 47, 61, 62, 73, 74, 89, 139, 149, 152, 194, 195, 196, 197, 203, 265, 284, 325

Erro 128, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 278

Escolas Rurais 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85

Estado 4, 18, 19, 37, 38, 47, 50, 58, 62, 78, 86, 94, 107, 131, 146, 175, 181, 182, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 195, 196, 204, 206, 207, 209, 211, 217, 218, 219, 228, 232, 233, 237, 239, 241, 244, 292, 294, 316, 321, 322, 323, 325

Estudo de caso 13, 264, 287

Experiencial 49, 51, 52, 54, 57, 70

Experiências clássicas de Piaget 89

F

Formação de professores 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 85, 110, 124, 127, 133, 139, 141, 146, 178, 188, 193, 195, 197, 199, 267, 325

Formação do sujeito 114, 124, 215, 216, 220, 266

G

Gramsci 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192

H

Hegemonia cultural 181, 184

História da educação 194, 195, 197, 203, 265, 315, 323

História das disciplinas de didática 194

I

Ideologia de gênero 205, 209, 212

Inclusão 19, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 67, 68, 76, 79, 80, 92, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 266, 267, 284, 288

Inclusão digital 67, 68, 76, 80

Interdisciplinar 19, 178, 299, 300, 304, 306, 307, 310, 312, 313

Internacionalização da Educação Superior 13, 14, 18, 19, 20, 21

Investigação 14, 29, 33, 85, 86, 89, 95, 96, 108, 125, 135, 138, 155, 170, 193, 220, 250, 252, 254, 255, 257, 268, 286

J

Jogo 84, 91, 129, 167, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 185, 190, 257, 265, 270

Joven 205

L

Lenguas extranjeras 225, 226, 229, 234

Letramento 37, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 325

Linguagem Matemática; 240

Lúdico 51, 52, 53, 167, 174, 177

M

Matemática 40, 93, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 148, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 197, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 299, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 325

Mediações didático-pedagógicas 261, 262, 263

N

Normativas en USA 225

Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) 239, 240, 241, 244

Novas tecnologias 43, 61, 67, 70, 72, 75, 95, 177, 178, 246, 258, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 284, 286

O

Operações básicas 240, 246, 248, 249

Organizations 2, 225

P

Polo informático 261, 262, 263, 264, 265, 270, 271, 286

Profissionalização 110, 121, 124, 126, 325

R

Relato de experiências 13

S

Ser en el mundo 49

Séries iniciais 139, 143, 144

Social capital 1, 2

T

Tecnologia 13, 17, 18, 41, 46, 47, 62, 63, 65, 73, 78, 79, 84, 86, 87, 89, 94, 95, 107, 108, 153, 200, 216, 219, 250, 253, 258, 261, 265, 266, 267, 271, 282, 289, 294, 297, 299, 300, 312, 322

Tecnologia digital da informação e comunicação 289

Tecnologias de informação e comunicação 37, 47, 61, 76, 80, 265, 267, 270, 286

U

University policy 2

V

Virtual 62, 64, 72, 75, 151, 154, 259, 261, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 294

Vivencia 49, 51

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:


Democracia e emancipação humana


2




Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

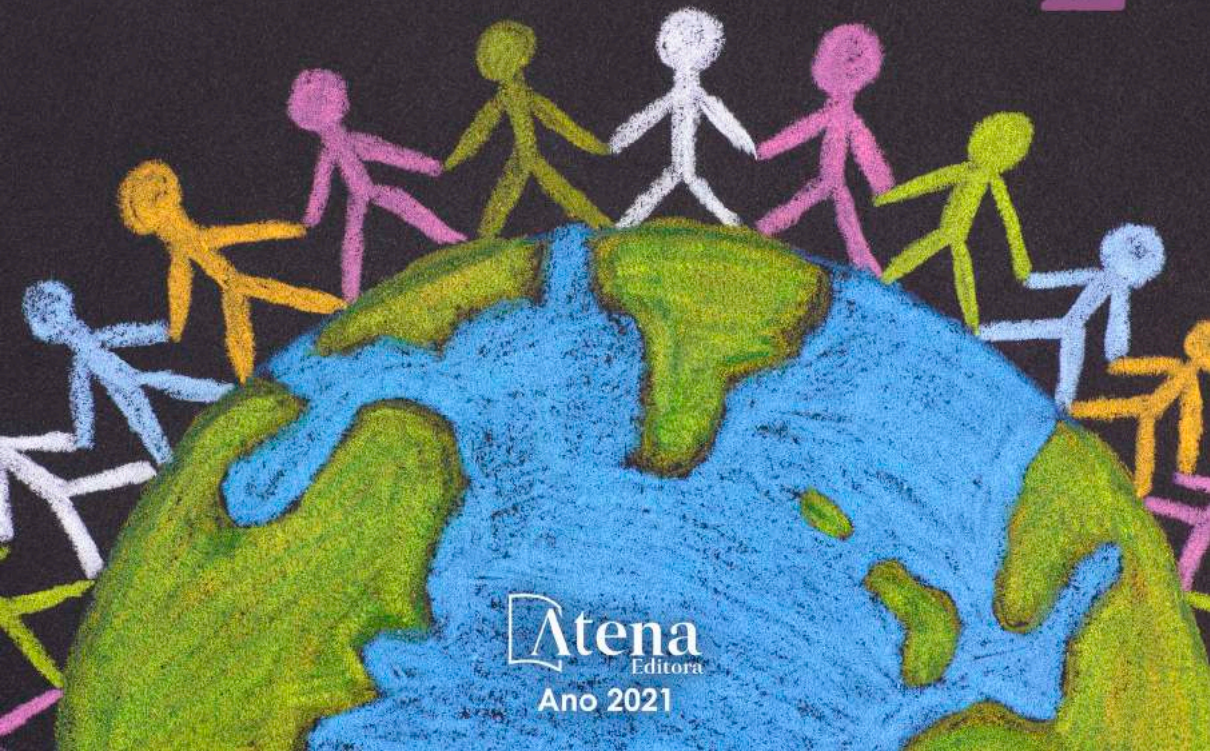
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

2




Atena
Editora
Ano 2021